

Conrady, Peter

Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als ERSTLESEBUCH

Richter, Karin [Hrsg.]; Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. 2. Auflage. Weinheim ; München : Juventa Verlag 2004, S. 175-184. - (Lesesozialisation und Medien)



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als ERSTLESEBUCH - In: Richter, Karin [Hrsg.]; Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. 2. Auflage. Weinheim ; München : Juventa Verlag 2004, S. 175-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219228 - DOI: 10.25656/01:21922

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219228>

<https://doi.org/10.25656/01:21922>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Karin Richter, Bettina Hurrelmann (Hrsg.)

Kinderliteratur im Unterricht

Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur
im pädagogisch-didaktischen Kontext

2. Auflage 2004

Juventa Verlag Weinheim und München

Dieser Band wurde mit Mitteln des Instituts für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung der Pädagogischen Hochschule Erfurt unterstützt.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1998 Juventa Verlag Weinheim und München
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen
Umschlagabbildung: Otto Brunken, Videoaufzeichnung
Printed in Germany

ISBN 3-7799-1344-5

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

I. Zum Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur, Pädagogik und Didaktik

<i>Malte Dahrendorf:</i> Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur.....	11
<i>Heinz-Jürgen Kliwer:</i> Eine eigene Literaturdidaktik? - Jugendbücher im Unterricht	27
<i>Gerhard Haas:</i> Plädoyer für eine Kinder- und Jugendliteraturdidaktik vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus.....	35
<i>Bettina Hurrelmann:</i> Kinderliteratur - Sozialisationsliteratur?	45

II. Innovation und Kanonisierung

<i>Anna Katharina Ulrich:</i> „Und wenn Du das nicht glaubst ...“. Anthologien als Wegbereiter moderner lesedidaktischer Konzepte	61
<i>Henryk Pattensen:</i> Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplänen	75
<i>Cornelia Rosebrock:</i> Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. Eine Problemskizze	89

III. Bildwelten für Kinder

<i>Jens Thiele:</i> Entgrenzungen bildnerischer und pädagogischer Kategorien im Bilderbuch.....	109
<i>Karin Richter:</i> Kinderliteratur in der Grundschule des „Medienzeitalters“ - eine didaktische Herausforderung	121
<i>Elvira Armbröster-Groh:</i> Bilderbücher in der Grundschule: Yvan Pommaux „Detektiv John Chatterton“	135

<i> Gudrun Schulz:</i> „Macker“ wider den pädagogischen Zeigefinger oder wie Kinder Texte über Gewalt lesen.....	145
<i> Otto Brunken:</i> „Als ich einmal ein Krokodiler war ...“. Zur Arbeit mit Verfilmungen von Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I.....	161
 IV. Vom Erstlesebuch bis zum Jugendroman	
<i> Peter Conrady:</i> Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch	175
<i> Bernhard Engelen:</i> Kinderbücher und der Erwerb der Schriftsprachkultur	185
<i> Andrea Bertschi-Kaufmann:</i> Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht.....	199
<i> Theodor Karst:</i> „Vom baum lernen“ - ökopädagogische Aspekte einer Literatur für Kinder und Jugendliche	215
<i> Annette Kliewer:</i> „In der neunten Klasse liest man doch keine Jugendliteratur mehr.“ Wider die Konkurrenz zwischen Erwachsenen- und Jugendliteratur	229
Die Autorinnen und Autoren	241

Peter Conrady

Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen

Anmerkungen zum Kinderbuch als ERSTLESEBUCH

1981 erschienen im Arena-Verlag (Würzburg) die ersten Kinderbücher der Reihe ERSTLESEBUCH für Kinder ab dem 1. Lesejahr, die diesen Namen tatsächlich verdienen. Mit ihnen wurde systematisch eine langjährige Forschungsarbeit direkt umgesetzt, indem wahrnehmungs- und lerntheoretische Untersuchungen und (literatur-)didaktische Erfahrungen das Kinderbuch als Ganzes beeinflussten.¹ Mittlerweile gibt es in jedem Kinder- und Jugendbuchverlag Kinderbücher, von denen werbend versprochen wird, es seien Bücher für Leseanfänger. Wir könnten zufrieden sein - doch der Schein trügt. Häufig wird mehr versprochen, als real gehalten wird.

Das Grundproblem liegt in einem Missverhältnis zwischen einem praktikablen Layout, wie Schriftgröße, Schriftart, Schrifttype, Zeilenlänge und Zeilenfall, Illustrationen und den für die sog. Zielgruppen-Kinder nahezu belanglosen Inhalten, die eher als Vorlesetexte für Vier- bis Fünfjährige spannend sein könnten. Dabei ist der Text selbst voll von textlinguistischen Komplikationen, z.B. schwierigen Wörtern, komplizierten Satzkonstruktionen, bis hin zu einem Umfang, der eher den Kindern angemessen ist, die über erheblich mehr Lesefähigkeiten und -fertigkeiten verfügen. Zudem werden nicht selten immer noch vorliegende Texte 'bearbeitet' - gemeint ist verkürzt und vereinfacht -, um aus ihnen sog. 'Erstleser' zu machen. Märchen scheinen sich dazu angeblich gut zu eignen.

Ein zweiter Problembereich hat etwas mit den 'Berufsliteraten' zu tun. In den letzten Jahren hat sich die Ansicht durchgesetzt - vielleicht, um den Gegenstand 'Kinder- und Jugendliteratur' aufzuwerten? -, Literatur für Kinder nähere sich stilistisch und auch inhaltlich immer mehr der Erwachsenenliteratur, ja, gleiche

¹ Dies konnten Herbert Ossowski und der Verf. gestützt durch die Offenheit von Hans-Georg Noack (seinerzeit Verlagsleiter des Arena-Verlages) verwirklichen. Der Begriff 'Lesejahr' wurde vom Verf. als funktionale Beschreibung einer bestimmten Leistung entwickelt, um so dem völlig überholten Lescalterkonzept (vgl. Groeben 1982, 163ff.) zu entgegen.

sich sogar an. So könne *anspruchsvolle* Kinderliteratur eigentlich gar nicht mehr von Erwachsenenliteratur unterschieden werden.²

Im ersten Fall werden die Käuferinnen und Käufer von den Verlagen bzw. deren Werbung getäuscht. Und die Leidtragenden sind die Kinder, die bei den Büchern, die sie als angebliche ERSTLESE-Bücher bekommen, noch deutlicher merken: Lesen ist mehr als mühevoll und die Inhalte interessieren mich nicht - dann lese ich lieber gar nicht.

Im zweiten Fall haben wir es wohl eher mit einem Problem der Wissenschaft selbst zu tun bzw. den Biografien derjenigen, die als Erwachsene von Berufs wegen mit Kinder- und Jugendliteratur umgehen. Damit sind auch die Rezensentinnen und Rezensenten von KJL gemeint. Nach ihrer Ansicht sind die ERSTLESE-Bücher nur als 'Literatur zweiter oder dritter Klasse' zu bezeichnen, weil es 'einfache Texte' seien, das eigentlich Anspruchsvolle fehle.

Ich möchte im Folgenden versuchen, die zentralen Aspekte aufzuzeigen, die bedenkenswert sind, wenn wir uns mit dem beschäftigen, was wir gemeinhin als ERSTLESE bezeichnen - und zugleich die Komplexität und innere Verwobenheit einzelner Elemente verdeutlichen. Dabei beziehe ich mich hier speziell auf Kinder zwischen 5 und 7 Jahren.

Wichtige Problembereiche sind:

Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten fürs Lesen verfügen Kinder in diesem Alter?

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind fürs Lesen notwendig und wichtig?

Was muss getan werden, um Kindern Lesen - und auch Schreiben - problemloser und müheloser zu eröffnen und zu ermöglichen?

Voraussetzungen der Kinder: Lesen und Schreiben

Lesen - und auch Schreiben - sind den Kindern in diesem Alter nicht möglich.³ Es gibt aber Wege dorthin, häufig Stufen genannt, besser wohl als *Zonen der nächsten Entwicklung* bezeichnet:

² Bettina Hurrelmann hat auf diese Problematik im Januar 1996 hingewiesen (vgl. Hurrelmann 1996, 10).

³ Vgl. allerdings Neuhaus-Siemon 1993.

Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben	
1 Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2 Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3 Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4 Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5 Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6 Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Abb. 1: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreiblernens; Valtin 1993, 75.

Die Entwicklungsabstände zwischen den Kindern sind außerordentlich groß. Auch intrapersonal sind die Fähigkeiten keineswegs stabil.

Durch die Forschungen in den letzten Jahren sind insbesondere zum Lesen konkrete *dominante Strategien* erkannt worden, die die Kinder auf der Textebene (Buchstaben-/Wortebene) verwenden, wobei sie stark vom Kontext Gebrauch machen:

Buchstabenebene	Kontexteinfluß
1. Erkennen von Symbolen (z.B. Firmenzeichen) an einzelnen visuellen Merkmalen z.B. drei Punkte bei „Fanta“	Manche Symbole werden nur im Kontext (z.B. FANTA nur auf einer Flasche erkannt)
2. Direktes („ganzheitliches“) Worterkennen ohne lautliche Komponenten anhand einiger Buchstaben oder anderer visueller Wortmerkmale	Manche Wörter werden auch einzeln richtig erkannt, viele (z.B. Fibelwörter) aber nur im Kontext sicher gelesen
3. Übergangsstrategie: Erlesen des oder der Anfangsbuchstaben(s), zusätzliche Nutzung bekannter Wortmerkmale	Schr starker Kontexteinfluß
4. Erstes vollständiges synthetisierendes Erlesen der einzelnen Grapheme; Erkennen der Bedeutung oft erst nach dem Erlesen	Kontext beim Erlesen weniger wichtig bis zur Ausblendung; Kontextnutzung aber bei der nachträglichen Bedeutungsentlüsselung
5. Vollständiges Erlesen, jetzt aber auf der Basis größerer Einheiten (z.B. Silben, Morpheme)	Kontext schon beim Erlesen wieder wichtiger
6. Neben der unter 5 beschriebenen Strategie direktes Erkennen häufiger bekannter Wörter	Kontext wird genutzt

Abb. 2: Entwicklungsmodell der dominanten Strategien beim Wortlesen; Scherer-Neumann 1995, 11.

Hören und Sprechen der Kinder im genannten Alter sind allerdings gut ausgebildet. Ihr Hörverstehen ist nahezu perfekt. Ebenso sind ihre Sprechfähigkeit und -fertigkeit im allgemeinen praktikabel.

Das schließt den passiven und aktiven Wortschatz mit ein, wie auch alle Strukturen der Syntax (bezogen auf die Muttersprachler), nahezu alle Elemente der Textlinguistik und die entsprechenden Formen der pragmatischen Ebene. Man könnte für dieses Lebensalter allerdings noch den Begriff 'verschobene Nachahmung' aus der frühkindlichen Sprachentwicklung verwenden: Die Kinder können alles hören und auch verstehen; vieles von dem im Augenblick, einiges aber erst später. Kinder benutzen Hören und Sprechen in ihrer jeweiligen Sprachumgebung korrekt und kommunikativ erfolgreich. Das ist zwar nicht immer unsere Standardsprache, aber gemessen an ihr sind z.B. die linguistischen Strukturen vollständig (unter Einbeziehung der nonverbalen Elemente). Dieses Hören und Sprechen erfolgt in dem Lebenszusammenhang der Kinder. Es ist in der Regel inhaltlich bestimmt. Einbezogen sind hierbei auch Medienerfahrungen und Medienerlebnisse.

Vielleicht veranlasst dieses Können der Kinder in der Sprechsprache manche Erwachsene zu einer Überschätzung der kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftsprachlichen Bereich. Auf den ersten Blick erscheinen Sprechspracherwerb und Schriftspracherwerb identisch zu sein. Gemeinsamkeiten fallen auf. Doch die prinzipiellen Unterschiede liegen in der Lebensentwicklung des Kindes:

Hören und Sprechen sind *natürlich*; Lesen und Schreiben sind *kulturell*, *künstlich*.

Hören und Sprechen geschehen 'einfach so' im familiären Zusammenhang, ungeordnet, ungeplant, immer konkret verbunden mit Bedürfnissen, Wünschen, Hoffnungen, Forderungen. Die existentielle Notwendigkeit ist das Motiv!

Die Sprachzeichen (= Sprechzeichen) werden im Nebenbei gelernt durch Vor-machen > Nachmachen > Korrektur, eben im *Gebrauch*.

Dieses Lernen ist immer *inhaltlich* bestimmt, doch zugleich gekoppelt mit starker *Emotionalität*, auch Bedürfnisbefriedigung, und mit *Sozialität* (vgl. Ong 1987).

Lesen und Schreiben sind demgegenüber Äußerlichkeiten, für viele Kinder nicht zu Hause erlebbar. Sie sind kaum zwingend notwendig. Hinzu kommt die Willkürlichkeit der zu verwendenden Zeichen, ihre Abstraktheit. Das ist verglichen mit dem Hören und Sprechen nicht nur ein gradueller Unterschied. Walter J. Ong fasst das zum Schreiben so zusammen: „Es ist kein bloßes Anhängsel des Sprechens“ (1987, 87).

Doch wenn Lesen und Schreiben von Kindern vor der Schulzeit praktiziert werden, verbinden die Kinder damit immer einen Sinn. Diese Sinnfindung, ei-

gentlich *Sinndominanz der Tätigkeit* läßt sich bereits ganz früh nachweisen (vgl. Goodman 1976).

Voraussetzungen der Kinder: Wahrnehmen und Lernen

Die biologische Entwicklung der Kinder im Bereich der visuellen Wahrnehmung vollzieht sich bis etwa zum 10. Lebensjahr. Seit 100 Jahren (vgl. Erdmann; Erdmann & Dodge; n. Baer 1979, 26ff.) wissen wir über Augenbewegungen und Fixationen gut und inzwischen immer genauer Bescheid (vgl. Baer 1979; Heller/Müller 1989). Blickspannweiten gibt es in der Breite und ebenso in der Höhe und sie erweitern sich in Abhängigkeit vom Alter des Kindes.

Verarbeiten und *Denken* als Fähigkeiten von Kindern zu strukturieren, zu klassifizieren, zu abstrahieren entwickeln sich langsam. Ebenso bildet sich erst im Gebrauch und durch Gebrauch eine heuristische Kompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit des Problemlösens.

Eine wesentliche Leistung beim Lesen liegt in der Unterscheidung und Trennung von Sache und Zeichen. Das ist kein Wahrnehmungsproblem, sondern ein Denkproblem (von Wygotsky 1964 mit „innerem Sprechen“ beschrieben). Bernhard Bosch bezeichnet das als „Komplexbestimmtheit des kindlichen Verhaltens in Dingen der Sprache“ (1937/1984, 82). Er macht u.a. aufmerksam auf die Untersuchungen von Jean Piaget. Nachgewiesen wird, dass selbst von Kindern, denen bisweilen diese Leistungen gelingen, immer wieder „die Qualitäten von Komplex und Wort nicht oder nicht deutlich geschieden“ (86) werden.

Auch die Aktivitäten beim Problemlösen müssen vom tätigen Subjekt her gesehen werden. Sie sind eingebunden in Akkomodation (sich anpassen) > Transformation (verarbeiten) > Assimilation (reagieren). Ähnliche Beobachtungen machten die französischen Strukturalisten. Die Zusammenhänge von Textverständnis und Textverständlichkeit, von Lesemotivation und Lektürewirkung wurden im Bereich der Leserpsychologie hervorragend aufgearbeitet (vgl. Groeben 1982; Groeben/Vorderer 1988).

Die vielfältigen Varianten bei den einzelnen Kindern im Individuellen, Emotionalen, Sozialen, Situativen und im Inhaltlichen verweisen auf die je eigenen Lebens-Lern-Geschichten.

Notwendige Leistungen der Kinder

Welche Leistungen müssen Kinder aktivieren, um z.B. Folgendes zu lesen?



Abb. 3: Pausewang, Gudrun: Hallo - ich grüße Dich! (Pausewang 1994, Auszug S. 7).

In den Bereichen von Wahrnehmen und Lernen müssen sie:

- Figur-Grund-Unterscheidungen vornehmen,
- Raum-Lage-Beziehungen erkennen,
- Bild-Text-Beziehungen realisieren,
- Sache/Bedeutung vs. G-P-K-Regeln akzeptieren,
- Graphem-Phonem-Zuordnungen beherrschen,
- Buchstaben und Wörter erlesen,
- Satzzeichen und Redezeichen identifizieren,
- Zeilen und Abschnitte erkennen,
- Seitenzahl zuordnen (Ordinal- und Kardinalzahl).

Bei den sprachlichen Aspekten geht es um:

- Z. 1 = Rückverweis auf einen Streit; Bewußt werden/Erinnern der handelnden Personen: Katja + Susi (s. Illustration + Text der Abb. 3); Signalisieren einer möglichen Lösung,
- „sagt Katja“ (Z. 1) = anführender Teil einer Rede als Redeeröffnung,
- Z. 2 = zusammenfassende und eigentlich abschließende Bewertung,
- Z. 3 = Angebot einer Problemlösung als offene Frage,
- zwischen Z. 3 und Z. 4 = Abwägen und Zustimmung durch Susi; Durchführung des Lösungsverfahrens (welches?),
- Z. 4 = Ergebnis als Feststellung,
- Z. 5 = Akzeptanz der Lösung und zugleich emotionale Reaktion der Unterlegenen: Ist Katja traurig, weil sie verloren hat oder - obwohl sie den weitergehen-

den, konfliktlösenden Vorschlag machte, doch nicht gewonnen hat und darum mit dem Schicksal hadert?

Zum inhaltlichen Verständnis gehört, dass die Leser:
sich des Problems bewußt werden,
sich dem Problem stellen,
das Problem als lösbar ansehen,
mögliche Lösungen erproben,
Ziel-Mittel-Relationen reflektieren,
die Lösung miterleben,
die Lösung akzeptieren oder verwerfen, ggf. Alternativen denken.

Mit diesen skizzenhaften Hinweisen werden die erheblichen Aktivitäten aufgezeigt, die vom Kind aufzuwenden sind, um diesen Text zu lesen, zu verstehen, zu bewerten. Dabei wird immer auch vorausgesetzt, dass das Kind tatsächlich lesen will, Lesen für etwas Freudvolles, Interessantes, Wichtiges hält. Anstrengungsbereitschaft als relativ dauerhafte Leistung ist notwendig, diesen mühevollen Weg zu gehen. „Texte sind per se widerspenstig“ (Ong 1987, 81). Möglicherweise liegt hier ein wesentlicher Grund für die vermeintliche Attraktivität visueller Medien.

Konsequenzen fürs Lehren und Lernen

Die Voraussetzungen der Kinder und ihre möglichen und nötigen Leistungen bedingen beim Erstellen von Texten bestimmte Rücksichten (vgl. Conrady 1994a).

— Im *inhaltlichen Bereich* ist es wichtig,

dass die Kinder von der Geschichte emotional und sozial unmittelbar betroffen sind oder sein können, damit die Geschichte für den Leser zu seiner Geschichte werden kann. Darum sollte beachtet werden, dass der Inhalt eindeutig ist, der Inhalt für Kinder nicht fremd ist, der Inhalt auch in seinen Einzelszenen zusammenhängt. Syntax und Semantik lesertypisch und regelhaft sind, konkrete Wörter und Inhalte verwendet werden, die zudem noch bildhaft vorstellbar sind (im Gegensatz zu abstrakten Wörtern und Inhalten).

So erscheint es sinnvoll, immer nur eine inhaltlich zusammenhängende Geschichte zu haben, die durch Handlungen strukturiert ist, die sich in entsprechenden Absätzen und begleitenden Bildern spiegeln. Als Identifikationsfigur sollte ein Kind - etwa im Alter der Leserin, des Lesers - zentral agieren. Die Inhalte müssen dem möglichen Leben und Erleben der Kinder-Leser nahekommen. Es kann allerdings kein Themenkatalog fixiert werden, da jede und jeder anders und anderes wahrnimmt, verarbeitet und reproduziert. Lösungsvarianten sollten sehr stark von den handelnden kindlichen Figuren des Textes und/oder von den Leserinnen und Lesern her eröffnet oder entwickelt bzw. Anregungen dazu gegeben werden. Das ermöglicht aktiven Umgang

mit Texten, bedeutet aber auch Spannung im Text selbst und Freude am Text.

- Im Bereich von Wahrnehmen und Lernen erleichtern diese Kriterien das Lesen und Verstehen:

Semantisch zusammengehörende Inhalte werden besser behalten als einander fremde.

semantisch eindeutige Inhalte sind dabei hilfreich.

Konkrete Wörter und Inhalte, die zudem noch bildhaft vorstellbar sind, werden schneller und länger behalten als abstrakte Wörter und Inhalte.

Gespeichert und erinnert wird mit Hilfe von selbst gegebenen Oberbegriffen.

Subjektiv erwartete und regelhafte Syntax und inhaltliche subjektive Wahrscheinlichkeit erhöhen die Fähigkeit sinnvoller Textarbeit.

Gezielte Hinweise, beispielsweise durch Überschriften, Bilder, angeleitetes Lesen usw., erleichtern das Verstehen wesentlich.

- Bei den *sprachlichen Aspekten* ist Folgendes zu bedenken: Bestimmte 'sprachliche Klippen' verzögern nachweislich Lesen und Verstehen. Dies sind z.B.

schwierige Satzkonstruktionen;

attributive Verwendung von Adverbien, von Adjektiven und Gliedteilen und die adjektivische Verwendung von Attributen;

Komposita, Substantivierungen, Verkleinerungsformen, abstrakte Nomen, schwierige Adjektive;

Zeitensprünge und Perspektivenwechsel, z.B. bei der wörtlichen Rede.

So ist es wichtig, bei den Satzkonstruktionen die spezifischen Möglichkeiten des Kindes, Texte selbst zu erlesen, zu berücksichtigen. Beispielsweise ist es bei der wörtlichen Rede hilfreich, wenn der anführende Teil vorn steht. Schwierige Wörter und Wortkonstruktionen sollten ebenso vermieden werden wie Zeitensprünge und Perspektivenwechsel.

- Im Bereich der *Textgliederungen* ist zu beachten: Jede Seite sollte Zeile für Zeile linksbündig beginnen und Zeile für Zeile nach Sinnschritten gegliedert sein, um besonders den Kindern im ersten Lesejahr das Sinnverständnis zu erleichtern. In jeder Zeile steht dann nur das, was inhaltlich ganz eng zusammengehört. Trennungen von Wörtern in zwei Zeilen sind gänzlich zu vermeiden. Die Verwendung der üblichen Redezeichen und Satzzeichen ist selbstverständlich. Eine Zeile sollte nie länger als etwa 9 cm sein. Absätze und eingestreute Bilder geben zusätzliche Lesehilfen.

- Im *typografischen Bereich* ist wichtig:

Die Schriftgröße muß dem Lesejahr in besonderer Weise entsprechen. Eine zu große Schrift würde die Zeile zu sehr längen, so dass beim Erlesen nicht

genügend Buchstaben auf einen Blick genommen werden könnten. Eine zu kleine Schrift brächte Probleme bei Wahrnehmung, Unterscheidung und Differenzierung. So ist eine Schriftgröße von 14 pt optimal.

Als Schriftart ist eine Druckschrift zu wählen, weil Schreibschrift nachweislich Lesenlernen und Lesen verzögert und behindert.

Die Schrifttype sollte der Druckschrift 'Bayern' ähnlich sein, weil damit ein hoher Grad an Unterscheidbarkeit gewährleistet ist.

- *Illustrationen* müssen das ganze Buch begleiten. Bilder sollen nicht nur illustrieren oder gar lediglich die Druckseite auflockern. Die Bilder müssen einladen zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen. Sie orientieren sich jeweils am inhaltlichen Zusammenhang, ohne darin ganz aufzugehen. Bewusst müssen einige Illustrationen so gestaltet sein, dass sie zum Weitermachen und Weiterfragen reizen.

Kinder zum Lesen zu verlocken, damit sie Spaß am Lesen bekommen und behalten: Überlassen wir das bitte nicht den Werbestrategen in den Kinder- und Jugendbuchverlagen, aber auch nicht den oben gemeinten Berufsliteraten. Denn Kinder sind keine Anfänger, auch nicht im Lesen.

Literatur

- Baer, Jörg R.: Der Leselernprozeß bei Kindern. Analysen und Untersuchungen zur experimentellen Leseforschung und zu Problemen der Lesemethodik. Weinheim/Basel 1979
- Bosch, Bernhard: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Reprint der 1. Aufl. 1937, ergänzt durch drei Aufsätze des Verfassers aus den Jahren 1951/52 mit einem Nachwort von Renate Valtin. Frankfurt 1984
- Conrady, Peter: Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern - mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch. In: Wolf Gewehr (Hrsg.): Sprachdidaktik - Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Düsseldorf 1979, 140-152
- Conrady, Peter: Texte für Kinder - um sie zum Lesen zu verlocken. Lesespaß für Kinder (1. Teil). In: Grundschule 26 (1994a), H. 9, 32-33
- Conrady, Peter: Unterricht, der Kinder zum Lesen verlockt. Lesespaß für Kinder (2. Teil). In: Grundschule 26 (1994b), H. 12, 28-29
- Groebe, Norbert: Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster 1982
- Groebe, Norbert/Vorderer, Peter: Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster 1988
- Heller, Dieter/Müller, Peter: Ausgewählte psychologische Aspekte der Beschreibung des Lese- und Leselernprozesses. In: Peter Conrady (Hrsg.): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt 1989, 37-60
- Hurrelmann, Bettina: Leseforschung als Grundlagenforschung. In: Praxis Deutsch 23 (1996), H. 135, 10-13

- Goodman, Kenneth S.: Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Adolf Hofer (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976, 139-151
- Luria, Alexander/Cvetkova, Ljubov S.: Neuropsychologie und Probleme des Schriftspracherwerbs in der Schule (1989). In: Hans Brügelmann/Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz 1990, 48-67 (= Lesen und Schreiben 4)
- Neuhaus-Simon, Elisabeth: Frühleser in der Grundschule. Leseleistung, Lesegegewohnheiten und Schulerfolg. Bad Heilbrunn 1993
- Ong, Walter J.: Oralität und Literalität. Opladen 1987
- Pausewang, Gudrun: Hallo - ich grüße Dich! In: Grundschule 26 (1994), H. 9, Reihe: Lesespaß für Kinder
- Scherer-Neumann, Gerheid: Lescanalyse und Leseförderung: ein Tandem. In: Grundschule 27 (1995), H. 4, 9-12
- Valtin, Renate: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Dieter Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2. Fachdidaktik. Weinheim/Basel 1993, 68-80
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964